

---

## **Comment aider des élèves de lycée à s'installer dans une discipline : la littérature**

**Yolande Brenas**

*LEGT Joliot Curie (Lycée d'Enseignement Général et Technologique, en zone sensible)*

*19 Bd Joliot Curie*

*F – 34200 - SETE*

*brenasyo@orange.fr*

---

*RÉSUMÉ. Dans un contexte de massification accrue, nombre d'élèves se trouvent en difficulté lorsqu'ils abordent le cycle long du lycée en France. Particulièrement en cours de Français, où la littérature se met à occuper le devant de la scène. Les obstacles auxquels ils se heurtent sont, en grande partie, liés à leur mode d'installation dans une « matière » où les objets d'étude sont « dissociés, désincarnés ». L'enjeu pour un enseignant est de les amener à glisser, progressivement, vers des modes d'activité qui leur permettront de construire des « manières de penser, parler, agir, écrire » propres à cette discipline. C'est autour du langage, quand il gagne une corporéité et devient la plaque tournante de l'activité épistémologique attendue, que peut se jouer l'articulation des gestes entre professeur et lecteur-scripteur mais surtout entre sujets-auteurs et sujets-lecteurs en devenir...*

*MOTS-CLÉS : matière / discipline – modes d'installation – tensions / seuils – émotions / langage / prises de conscience*

---

### 1. L'entrée au lycée, un *seuil* critique

En France, dans un contexte de massification accrue, la classe de seconde se révèle être, de plus en plus, pour les deux parties en présence (élèves et enseignants), un lieu névralgique quelle que soit la discipline. La souffrance qui découle de maints lieux d'incompréhension et malentendus, lors du franchissement du *seuil* collège-lycée, ne concerne pas uniquement des « *nouveaux lycéens* » (Bautier, Rochex – 1998).

En Français, les *tensions* sont accentuées par la perspective rapprochée des épreuves anticipées du baccalauréat à la fin de la classe de 1<sup>ère</sup>. L'*affect de l'ennui* est, dans les représentations, fréquemment associé à ce cours, qui peut faire figure d'épouvantail ; pour maints *sujets privés*, la lecture n'est pas une pratique de référence ; la littérature n'a pas de place, pas de fonction sociale dans leur vie quotidienne : ils la considèrent comme inutile.

Dans une visée transformatrice, l'enjeu pour un enseignant est double. Sur le plan scolaire, il s'agit d'aider ces élèves à entrer dans une culture *seconde*, et à passer, de modes d'installation dans une *matière* où les objets d'étude sont « *désincarnés, dissociés* » à des « *manières de penser, parler, agir, écrire* » spécifiques à la *discipline* (Bernié, 2004) lors de l'approche d'un texte littéraire et de l'amorce de démarches interprétatives. La littérature a une portée anthropologique : elle parle des êtres humains, permet de les regarder avec des lunettes différentes selon les époques et les régions du monde, permet de se regarder, soi et son entourage, aujourd'hui de manière *réflexive* ; il s'agit donc, sur un plan privé et social, de *secondariser* ces « *manières de...* » pour qu'elles puissent progressivement devenir une pratique de référence, transposables dans les domaines de l'image fixe et mobile...

L'*agir* d'un sujet est profondément souterrain ; mais, sur cette activité difficile à sonder, le langage a la vertu d'offrir une fenêtre au moins partielle, parfois partielle en fonction du degré de conscience que l'individu peut en avoir. Ainsi, à partir de traces écrites et orales, en actes et déclaratives, il s'agit pour l'enseignant d'observer et évaluer, d'une part, le « *réel* » de l'activité des divers lecteurs-scripteurs, c'est-à-dire les « *actions suspendues, empêchées, non initiées, déplacées* » (Clot, 1998) mais aussi, d'autre part, le rôle que jouent, dans le *développement* du sujet, des *émotions* premières (colère, dégoût, peur, surprise,...) et sociales (jalousie, honte, ...) entre les bornes que représentent les deux *affects* de l'ennui et du plaisir.

### 2. Passer d'une *matière* à une *discipline*

La modélisation proposée constitue un des résultats majeurs du travail de recherche doctorale ; elle permet de mettre en évidence les *zones de turbulence* et de *bafouillement* dans lesquelles se trouve prise l'activité, quand un sujet de la classe de littérature tente de passer de modes d'installation *épistémique* et indifférenciée

quel que soit le cours (Français, Histoire-Géographie, Biologie, Mathématiques, etc.) à des modes d'installation *épistémologiques* propres à la *discipline*.

## 2.1. Cerner la nature des obstacles

La méthodologie adoptée ainsi que l'élaboration d'un cadre théorique complexe ont découlé de l'objet d'étude : comprendre, dans une visée transformatrice, à quels obstacles se heurtent des lecteurs-scripteurs de classes ordinaires et pourquoi certains entrent progressivement dans l'activité *épistémologique* et langagière attendue.

### 2.1.1. Croisement de champs théoriques

La volonté d'éclairer, comprendre la diversité des phénomènes a nécessité la convocation, à partir d'une base socio-constructiviste, de divers champs théoriques et le croisement, voire l'actualisation de divers concepts :

- phénomène de massification et processus de différenciation (Dubet ; Bautier-Rochex),
- *postures* adoptées face à un texte littéraire (Picard, Bucheton, Dufays),
- rapports entre *pensée, langage* et *genres* : (Vygotski, Bakhtine, François, Bronckart, Bernié),
- *positionnements* découlant d'un mode d'installation dans une *matière* ou une *discipline*, au sein d'une *communauté discursive* (Bernié),
- *gestes* d'un lecteur-scripteur à partir des travaux sur les *gestes* de l'enseignant (Jorro),
- *décryptage du réel de l'activité* (Clot)
- rapports complexes entre *corps, émotions, langage et imaginaire* dans l'activité (Vygotski, Merleau-Ponty, Morin, Damasio, Tisseron),
- *pluri-appartenance* d'un sujet s'installant dans le cours de Français...

### 2.1.2. Analyse de données qualitatives

Des données langagières variées, en acte et discursives, sont collectées depuis la rentrée 2001<sup>1</sup> sur un mode ethnographique, extensif et longitudinal, par l'enseignante-chercheure ; leur analyse débouche sur l'élaboration de monographies reflétant des *figures* de lecteurs-scripteurs au cours d'une séquence (quatre à cinq semaines en moyenne) voire de deux années scolaires (redoublement), et a permis d'identifier et dégager quelques variables-clés (Huber, Miles, 2003) : *lieux de tension, zone de turbulences, seuils*, rôle déterminant de l'émotion de la surprise dans une *mise en activité épistémologique et langagière située* (le destinataire est un Autre). Les modalités d'enclenchement d'une dynamique de l'activité, quant à elles, restent singulières.

---

<sup>1</sup> . En classe de première générale depuis la rentrée 2006.

## 2.2. Passer d'un habitus 1 à un habitus 2

Il s'agit d'un déplacement identitaire majeur, car face à un texte littéraire, les dimensions privée et scolaire d'un lecteur-scripteur doivent entrer dans une rencontre dialectique et dynamique.

### 2.2.1. Qui oriente l'activité ?

Pour un élève installé dans une *matière*, c'est le professeur qui fait, le professeur qui fait faire, à partir d'un texte, un certain nombre de tâches que lui doit exécuter. Sur la base d'un format questions – réponses délimitées, sinon brutes, déconnectées entre elles, il s'agit, dans le but de restituer des connaissances, d'apprendre un cours, voire une leçon, de faire des fiches à partir d'une parole magistrale ou auctorale, mais aussi d'appliquer des méthodes, des connaissances techniques. L'élève se met en action à partir des injonctions, consignes qui lui sont données.

Quand il commence à s'installer dans la *discipline*, un lecteur-scripteur prend prise sur son activité, l'oriente : sa démarche *se singularise*. L'enjeu est de penser par soi-même, de faire émerger sa propre opinion à partir de la confrontation de diverses *voix*, présentes au sein de la classe (*co-activité* avec le professeur ainsi qu'avec les autres élèves institués en véritables *pairs* quand leur parole est enfin reconnue), mais aussi dans le texte en cours d'étude, dans des textes abordés antérieurement et mis en résonance. Il s'agit d'organiser ses propres pensées, de structurer son propos à partir de sa visée et de donner des clés au destinataire pour y accéder. C'est alors un *sujet-auteur* et un *sujet-lecteur* qui entre dans une activité *épistémologique*, c'est-à-dire *lectante* (Picard, 1984) et *langagièrement située*.

### 2.2.2. Le statut et la place du texte

Dans le cas d'un mode d'installation *épistémique*, le texte devient souvent un prétexte pour faire : il n'existe pas en tant que forme, en tant que genre spécifique. C'est uniquement le fond qui préoccupe le lecteur ; autour de la compréhension de l'histoire « racontée » se cristallisent les émotions et affects suscités par la situation, qui peuvent intéresser le sujet *privé* quand elles correspondent à son horizon d'attente, ou ne pas du tout l'intéresser. Il s'agit, pour le sujet scolaire, de (re-) trouver « le message qu'a voulu faire passer l'auteur » ou/et d'avoir la lecture du professeur qui sera à restituer. Les connaissances mobilisées prennent une dimension technique. Identités privée et scolaire constituent deux identités étanches.

Quand le mode d'installation prend une coloration *épistémologique*, le texte se met peu à peu à exister en tant que *régime de langage* (François, 2005), c'est-à-dire en tant que *genre littéraire* institutionnellement reconnu, mais aussi en tant que *mode de fonctionnement* (forme énonciative, registre, mondes de fiction<sup>2</sup>, etc.) et *mode de signification* à partir des phénomènes de réception fortement liés au

---

<sup>2</sup> . Mondes réaliste ou marqué par des phénomènes irréels, qu'ils n'inquiètent pas les personnages (merveilleux, horreur, science-fiction), ou que l'inquiétante étrangeté lors de la rupture de monde (Caillois, 1965) crée l'angoisse mais surtout le doute (Todorov, 1971)

langage et aux faits de langue. Les diverses connaissances - culturelles, linguistiques, littéraires - deviennent des savoirs, des outils d'analyse au service de la construction de significations évoluant selon le moment de rencontre avec un texte : t1, t2, ou t5, etc. Quand les interactions entre diverses subjectivités deviennent des moteurs de l'activité, un sujet peut trouver une place où s'articulent ses appartenances privée, sociale et scolaire.

### 2.2.3. *Entre synchronie et diachronie*

Les deux configurations proposées s'articulent autour de quatre facteurs : *temps, conscience, imaginaire et langage*.

La *synchronie* est identifiable dans la disparité des éléments d'un propos, leur aspect décousu, patchwork, les processus d'accumulation reflétant des liens artificiels : ils résultent de modes de pensée *linéaire, en continuité*, sur un mode binaire, antithétique et excluant. Le sujet est installé dans une *conscience-noyau* (Damasio), un régime de l'imaginaire relevant du *phénon*, - le « présent, l'actuel, l'immédiateté de l'existence » (Morin, 1980, 125); il s'exprime en recourant à un *langage de connivence* ; mais les présupposés deviennent des sous-entendus quand le destinataire n'est pas en mesure de les deviner... Le principe de *séquence* autour de laquelle s'articulent différents dispositifs didactiques fonctionne comme une enveloppe vide. Ce sont des phénomènes d'adhérence à l'instant qui dominent.

Quand il entre dans une temporalité *diachronique*, le lecteur-scripteur s'autorise progressivement à se servir de ce qui a été fait dans tel ou tel cours : il entre dans des opérations de *tissage, de mise en résonance* ; il prend du recul pour organiser son propos, la construction de significations évolue au fil des analyses, des rencontres individuelles et collectives avec un texte... Ce type de mise en activité est fortement lié à des modes de pensée *en discontinuité et complexes* : le sujet s'installe dans un mode de *conscience-étendue*, dans un imaginaire de type *géno*, - le « *potentiel, (le) passé et (le) futur, en deçà et au-delà de la vie proprement dite* » (Morin, 1980) - , la *prise de conscience* de l'altérité et de l'épaisseur du langage, de l'implicite, révèle des interstices où se jouent, à partir de différents niveaux de lecture, diverses interprétations, où s'ouvrent maints possibles... Le principe de *séquence* fait sens, car des démarches *réflexives* permettent de fissurer *l'écran* sur lequel se projetaient les émotions premières et les affects d'un sujet uniquement privé...

### 2.2.4. *Re-stéréotyper l'activité*

Quand le langage gagne en corporéité, il devient la plaque tournante d'une activité qui est à *re-stéréotyper* : le lecteur-scripteur installé dans la situation scolaire et les autres (auteurs, enseignants, élèves), le texte, le langage et les faits de langue, émotions et imaginaire prennent de nouvelles places.

Ces *re-positionnements* ne se font pas sans turbulences, car des *résistances* sont tapies dans *l'agir* (représentations, préjugés, a priori, stéréotypes, affects...). Le désir d'engagement se trouve pris dans les rets de diverses *tensions* qui *freinent* la mise en dynamique d'une activité épistémologique et langagière située, la violence est générée par cette difficulté à passer d'une activité dans d'autres

activités (Vygotski, 1925). Une *zone de bafouillement* s'installe quand des interactions entre pensée et langage, langue s'amorcent ; si la *surprise* peut engendrer des gestes de repli, elle peut aussi susciter une prise de risque vers du non connu... et le franchissement de *seuils* – cf. infra.

L'écart est souvent important, sinon gigantesque entre les *positionnements* préalablement construits – l'*habitus 1* - et ceux qui permettront un saut qualitatif vers l'*habitus 2* : les phénomènes de maturation sont lents et souvent invisibles, les signes de sursaut peuvent rester, en apparence, ponctuels. Tout l'enjeu pour un enseignant est alors de lire, décrypter ces signes d'activité et de caler ses propres *gestes* sur ceux qu'il observe afin d'amener des lecteurs-scripteurs, parfois butés face au cours de Français, à orienter par eux-mêmes leur activité, à la *re-stéréotyper*...

### **3. De très lents *re-positionnements***

C'est dans un véritable parcours du combattant que s'engage un lecteur-scripteur qui cherche à entrer dans les modes d'activité attendues dans la classe de littérature au lycée. Selon les savoirs et compétences qui sont les siens à l'entrée en seconde (ou en première), le cheminement varie en fonction du point de départ, et est singulier...

#### **3.1. Une variété de seuils non synchrones...**

Pour un sujet agissant dans une situation didactique (professeur ou/et élève), un *seuil* correspond à un point critique et déterminant, à un moment donné, pour l'installation et l'engagement dans l'activité; il se caractérise par un glissement, voire basculement dans un nouveau *positionnement*; ce déplacement, qui peut être provisoire, est lisible à travers des signes divers - corporels, mais plus particulièrement langagiers – et des gestes relevant de diverses catégories. Autour du franchissement, non synchrone, de divers *seuils* se joue l'installation dans la discipline et l'élaboration de nouvelles places pour le(s) sujet(s) et les objets d'étude.

##### **3.1.1. Des enjeux disciplinaires**

Un des *seuils* fondamentaux concerne les interactions dynamiques dans l'acte de lire-écrire : se construire comme lecteur permet de ne plus buter sur le magma de mots que peut représenter un texte, d'arriver à comprendre la situation évoquée, de construire un sens auquel peut parvenir tout lecteur – ou de se découvrir, à sa grande surprise, lecteur dans une situation scolaire... Se construire comme scripteur permet de dépasser la représentation du « texte normal » et de s'inscrire dans diverses formes textuelles et situations d'énonciation.

Une étape essentielle consiste ainsi à devenir sensible à la dimension formelle d'un texte littéraire et à prendre conscience de « sa valeur pragmatique », des « caractéristiques structurelles » qu'il « exhibe » et qui « orientent les réactions du

lecteur » : il s'agit de dépasser le stade de la *fable* (le matériau de la diégèse : événements, actions) qui touche le sujet *privé* pour prendre en compte, dans une articulation dynamique, le *sujet*, c'est-à-dire la mise en intrigue, l'arrangement du matériau en une forme donnée, les orientations qu'elle induit (Vygotski, 1925). Si le plaisir de lire n'est pas un préalable dans une situation scolaire, où l'élève n'a pas la liberté de choisir le texte ou l'ouvrage, il peut être un résultat de l'activité, étonnant parfois le sujet qui s'est installé dans la situation didactique.

Un enjeu capital consiste à construire langagièrement la notion de *genre* littéraire, ou de *régimes de langage* (François, 2005) – cf. supra 2.2.2. A partir d'une même situation, la manière de dire et mettre en forme induit le fond, les effets produits sur le(s) destinataire(s) ; la découverte des jeux de variations formelles favorise une progressive prise de conscience des phénomènes langagiers, linguistiques, et génériques : le sujet devient sensible aux sous-entendus, la langue commence à exister pour elle-même, le terme de *genre* ne joue plus le rôle d'une simple étiquette, d'un signifiant sans conséquences. Un des points d'achoppement concerne des *concepts quotidiens* : il devient nécessaire d'interroger les notions de *merveilleux*, *fantastique*, *surréaliste*, etc., d'interpeller le discrédit jeté sur les contes de fées, les fables qui ne concerneraient qu'un lectorat jeune ; mais surtout les actes de langage et de pensée tels que *commenter* et *juger* sont à reconsidérer : ils doivent avoir pour référence première les textes à analyser, à partir de leur spécificité disciplinaire : un matériau langagier, générique...

Le franchissement d'un *seuil* spécifique à la discipline littérature permet à un sujet de ne pas en rester à un positionnement technique, quand entrent en dialogue les divers savoirs et sa *voix* singulière - « la subjectivité de (sa) compréhension, le sens qu'(il) apporte de lui-même » (Vygotski, 1925, 68) -, quand il s'autorise à la délivrer et à s'énoncer pour un autre que lui-même, c'est-à-dire en renonçant à un *langage de connivence*. Le concept de délibération au programme de 1<sup>ère</sup> – « développer la maîtrise de la comparaison entre plusieurs opinions pour constituer la sienne propre » (B.O, HS n°7, 2000) - prend une réelle dimension quand, dans le débat qu'il engage, un sujet fait intervenir diverses *voix*, qu'elles soient textuelles ou/et qu'elles émanent de la classe : professeur, élèves institués comme véritables *pairs*... La *co-activité* s'instaure aussi horizontalement entre *pairs*...

### 3.1.2. Des enjeux trans-disciplinaires

Si l'élaboration de compétences particulières dépasse le cadre de la discipline littérature, les situations d'enseignement-apprentissage spécifiques peuvent y contribuer.

Le traitement des exercices du baccalauréat (question de synthèse, commentaire, dissertation, écriture d'invention) nécessite de structurer sa pensée : il s'agit de développer un raisonnement en fonction de l'intérêt d'un ou plusieurs textes à mettre en évidence, de l'étayer en mettant en résonance divers éléments intra- et extratextuels, dont des outils d'analyse d'ordre linguistique, littéraire, culturel, c'est-à-dire de mettre en œuvre une pensée plus complexe, et de convoquer, selon les situations, divers processus quand s'ouvre l'espace intermédiaire ignoré lors de

positionnements en bipolarité – cf. supra 2.2.3 : il n'est plus possible de s'en tenir au format, parfois hégémonique et déformant, du récit... Les démarches de lecture et d'interprétation varient en fonction de la nature du texte, de sa visée, de ses effets pragmatiques...

Un enjeu déterminant concerne donc le langage, les rapports qu'y établit un sujet, entre autres, en situation scolaire, mais surtout la conception qu'il en a. La mise en œuvre d'un *langage de connivence* ne nécessite pas d'explicitier son propos, ses pensées, puisque l'autre va bien deviner, comprendre ce qu'on a voulu dire ; à l'écrit, de nombreuses négligences caractérisent souvent sur le plan graphique, orthographique, syntaxique la mise en mots, quand l'élève se débarrassant de la tâche, pour laquelle il éprouve de vives réticences, écrit au fil de sa pensée ; la démarche de devinette est, par ailleurs, adoptée face à un texte auquel se trouve confronté un lecteur peu outillé sur le plan langagier, générique et linguistique, mais qui sent l'épaisseur du langage sans en avoir conscience... Quand les intuitions n'en restent pas au stade du constat brut, quand le lecteur-scripteur s'engage dans les *interstices* interprétatifs qu'il entrevoit, c'est l'activité qui se modifie : langage et langue en deviennent de manière dialectique le *milieu* (Brousseau, 1998) et des pivots essentiels...

### 3.2. Conjuguer didactique de l'objet et didactique intersubjective

L'enseignement-apprentissage de la littérature, selon la conception évoquée ci-dessus, ne peut se cantonner à une didactique de l'objet : la spécificité des manières de « *penser, parler, agir, écrire* » et interpréter, débattre nécessitent une prise en compte combinée des identités *privée et scolaire*, de la diversité des *positionnements* dans lesquels des lecteurs-scripteurs sont installés en début d'année, au moment de tel type de tâche... Des *ajustements* sur les dispositifs didactiques prévus en amont par l'enseignant sont indispensables...

L'extrême hétérogénéité dans certaines classes de seconde vire à l'écartèlement, puisque certains élèves sont en mesure d'envisager une série générale et d'autres contraints à un redoublement, voire à une réorientation. Déstabiliser les divers préjugés, a priori, affectés solidement installés (dégoût, colère, honte, etc.), favoriser de progressives *prises de conscience* nécessitent beaucoup de temps, et exigent de s'exercer la patience sans désespérance...

#### 3.2.0. Une articulation de gestes

Dans de telles conditions d'enseignement-apprentissage, un enseignant ne peut se préoccuper uniquement à ses propres *gestes* : un enjeu capital consiste à rechercher leur *mise en phase* avec ceux qu'il observe dans son groupe d'élèves... Evaluer le « réel » de l'activité n'est pas chose facile. Il s'agit d'aiguiser son regard, ses perceptions, son analyse des signes tant oraux et écrits que corporels et intersubjectifs... Ces *gestes* sont à penser de manière longitudinale, car les effets ne sont ni immédiats ni simultanément partagés de manière synchrone... Un tel s'emparera de petits cailloux à tel moment, tel graine germera soudain à un moment inattendu... Si la *mise en dynamique* de l'activité d'un sujet-auteur et sujet-lecteur peut favoriser le *milieu* qui se constitue au sein d'un groupe-classe, quand sa

conception du langage et ses rapports à la langue se métamorphosent, elle n'engendre pas automatiquement une *mise en dynamique collective*...

### 3.2.1. Un concept de séquence flexible

Si le concept de séquence suggère de mettre en résonance une diversité de tâches et de connaissances au sein de dispositifs didactiques variés, une *didactique intersubjective* ne peut se satisfaire de la mise en œuvre d'un projet pensé seulement en amont. Rechercher une *mise en phase* demande de garder le cap didactique tout en lâchant du lest sur des modalités qui ne s'avèrent pas les plus pertinentes à un instant *t*, par exemple de détronner, momentanément, la place de la correction linguistique et syntaxique, car les rapports douloureux qu'ont engendré chez nombre d'élèves l'hégémonie de l'orthographe fait écran à d'autres apprentissages ; des lectures mutuelles peuvent permettre de prendre conscience de la nécessité d'être compris par d'autres au niveau orthographique, syntaxique...

La conduite au jugé d'une séquence, les *ajustements* parfois *in situ* peuvent permettre de saisir des étincelles de mise en activité, éphémères par définition, qui demandent de saisir l'opportunité, d'aménager le *milieu*, d'inventer... La lecture et l'interprétation de signes du « réel » de l'activité n'est pas tâche aisée, d'autant qu'elle demande de prendre en compte affects et émotions sans céder à leur pression : ne nécessite-t-elle pas de devenir un réel enjeu de formation initiale et continuée ?

## 4. Des enjeux de formation transdidactique?

La modification de places qui s'enclenche lorsque la conception du langage *se métamorphose* dans la classe de littérature, quand un sujet *privé et scolaire* gagne du pouvoir sur son activité, se cantonne-t-elle à ce cours ? Selon des observations empiriques, des *déplacements* se produisent également dans d'autres cours, de manière parfois assez simultanée, sinon différée, la période des vacances d'été représentant souvent un temps de latence... Ce type de *déplacements* transversaux et transdisciplinaires ne pourrait-il faire l'objet de recherches en didactique comparée et de formation initiale et continuée ?

Qu'en est-il des interactions entre les identités *privée et scolaire* dans d'autres disciplines ? Quels sont les « manières de... » et les enjeux spécifiques en LV - langues vivantes -, Histoire-Géographie, Sciences Economiques, Biologie, Mathématiques, etc. ? Quel en est l'impact sur les modes d'installation attendues dans chacune de ces disciplines ? Quels sont alors les enjeux trans-disciplinaires et transdidactiques ? Leur connaissance n'aiderait-elle pas enseignants, formateurs et chercheurs à lire un peu plus facilement le « réel de l'activité » d'élèves confrontés à maints *déphasages*, quand ils ne connaissent pas ou méconnaissent les règles du jeu ?

## Bibliographie

– ouvrages

Bakhtine, M. (1984). Les genres du discours. In *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bautier, E, Rochex, J-Y. (1998). *L'expérience des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.

Bernié, J.P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Vers une didactique comparée, Revue Française de Pédagogie*, 141. Paris : INRP.

Bronckart, J-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne - Paris : Delachaux et Niestlé

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : la Pensée Sauvage.

Damasio, A. (2001). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.

Filietaz, L., Bronckart, J-P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve : Peeters.

François, F. (2005). *Interprétation et dialogue, chez des enfants et quelques autres*. Lyon : ENS Editions.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.

Vygotski, I. s. (1997 – 1934). *Pensée et langage. Françoise Sève*. Paris : la dispute.

Vygotski, I. s. (2005 – 1925). *Psychologie de l'art*. Paris : la dispute.

– thèse, mémoire d'HDR

Brenas, Y. (2006). *Quand la conception du langage se métamorphose, ou des indispensables re-positionnements dans la classe de littérature en seconde d'un lecteur-scripteur face à un texte littéraire*. Version papier. Montpellier III. 369 p.

Jorro, A. (2002). *De l'agir professionnel à la professionnalisation des enseignants*. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Rouen.